Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 154-169
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882273
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Comunidades de aprendizaje como alternativas en la educación intercultural bilingüe wayuu

Learning communities as alternatives in wayuu bilingual intercultural education

Ju'uniria atüjirawaa jünain antiraaya akua'ipa otta anüikii

Josefa Guerra Velásquez
https://orcid.org/0000-0001-7063-9924
sefaguerra@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Resumen

Las comunidades de aprendizaje son un recurso alternativo para allanar las inconsistencias representadas en el modelo actual de la Educación Intercultural Bilingüe -EIB- en Venezuela. En tal sentido se desarrolló este estudio con el propósito de demostrar que una comunidad de aprendizaje extraescolar wayuu favorece el fortalecimiento de la EIB, la superación de las desigualdades y la disminución de la exclusión étnica de los estudiantes wayuu. La metodología se asentó en la intersección de la revisión documental con la investigación acción participante. La primera fase interpreta aspectos históricos de políticas inclusivas dirigidas a las etnias autóctonas venezolanas y su jurisprudencia. La segunda, se asienta en una experiencia pedagógica vivencial colectiva que representa un modelo útil para superar el reduccionismo étnico. Al respecto, se demostró que el modelo planteado fortalece la dignificación étnica, la creación de proyectos éticos productivos y al desarrollo de una cultura decolonialista y democrática.

Palabras clave: aprendizaje, comunidades, EIB, decolonialidad, wayuu.

Abstract

Learning communities are an alternative resource to smooth out the inconsistencies represented in the current model of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Venezuela. In this sense, this study was developed to demonstrate that an out-of-school Wayuu community favors the strengthening of IBE, the overcoming of inequalities, and the reduction of ethnic exclusion of Wayuu students. The methodology was based on the intersection of documentary review and participatory action research. The first phase interprets historical aspects of inclusive policies aimed at the indigenous Venezuelan ethnic groups and Venezuelan indigenous ethnicities and their jurisprudence. The second phase is based on a collective experiential pedagogical experience that represents a useful model to overcome ethnic reductionism. In this regard, it was demonstrated that the model proposed strengthens ethnic dignity, the creation of productive ethical projects, and the development of a decolonial and democratic culture.

Keywords: learning, communities, decoloniality, IBE, wayuu.

Aküjia palitpütchiru'u

Achajaasü tü atüjirawaakat jüchiki julo'iria a'yatawaa jünain ekirajaakat wayuu julu'u mmakat Wenesueela jüchiirua wanee antirawaa akuai'ipa otta anüikii mma'utpunaa yaa julu'u mmakat Wenesueela. Wachajaain joolu'u jüchiirua ti'a wanee atüjawaa jaa'u jii'iree jütujaanüinjatüin jaa'u eein wanee atüjirawaa ja'ato'ujee jaa'inrakat tü ekirajüleekat otta jüchecheraain natuma wayuu atüjaa julu'u wanee antirawaa akua'ipa otta anüikii, wanaajiraashi na wayuukana atüjiraain namaa wane'eyaa müsia nnojotsü jouluin wanee nalerajünüin na wayuu ekirajaakana julu'u koleejia. Achajaanüsü kara'louta jüchikimaajatü müsia kasa namaka naa eeijanakana jünain tü waa'inrakat. Waa'inrakat palajana jia wachajaain jüchikimaajatü jamün na wayuukana jünain eein naya namaajiraa nakua'ipa alijuna ju'upala mmapa'akat jümaa eein pütchi laülaa najutumaajatü. Waa'inrakat jüchikijee, wayaatüin jaa'ujee kasa alatakat wamüin jünain ekirajaa eere kepian na wayuujiraakana wamaa. We'rüin jükajee ti'a, achecheraasü na wayuukana jünain nakua'ipa, nachajaain noutuin jüchiki wanee a'yatawaa jünainjee natüjakat apüleerua, mataashi taashikana naya.

Pütchi jii'iyatia: atüjaa, EIB, kepiajirawaa, taashii, wayuu.

Introducción

Desde el campo no formal es posible constituir experiencias válidas para gestar una EIB comprometida con la intersubjetividad, la convivencia plural apoyada en el respeto mutuo y la hospitalidad lingüística, entre muchos otros factores y atributos que faciliten la armonización y complementariedad cultural en el ámbito del ejercicio pedagógico y educativo.

Las discrepancias entre el complejo de leyes referentes a la formación intercultural y la praxis educativa en Venezuela, obligan a recorrer nuevos caminos para alcanzar la confluencia entre el orden epistémico y la razón pragmática de los pueblos indígenas latinoamericanos. Esta afirmación deriva de la discordancia representada en un cúmulo de estatutos promoventes de la educación de los pueblos originarios como asunto y compromiso de Estado, frente al diseño de una formación pedagógica que se desvincula de la preparación del talento humano necesario para llevar adelante los procesos descritos en su propia jurisprudencia. En tal sentido, esta investigación despliega en primera instancia, la conducción de los mecanismos integracionistas puntualizados en la historia venezolana como bienes de salvación para las etnias nacionales y que finalmente terminan convirtiéndose en prácticas etnocidas distantes de toda norma y de todos los derechos originarios.

En segundo lugar, se presentarán los contenidos elementales, atinentes al ejercicio de la programación educativa de las etnias originarias, emanados desde el poder legislativo, que deberían conectarse con la praxis y que ameritan confluir en el espacio de lo real. Finalmente, se expondrá una experiencia, sobre las comunidades de aprendizaje, desarrollada en la ciudad de Maracaibo (Zulia) cuyos resultados permiten postularla como un modelo pedagógico alternativo no formal que puede movilizar la convivencia intercultural proactiva y saludable.

El camino y su bagaje instrumental

El recorrido investigativo parte de una revisión documental con el fin de esbozar las tendencias políticas de integración y resguardo de los pueblos indígenas venezolanos a lo largo de la historia nacional. De igual manera, se sintetizan los recursos legales que respaldan el ejercicio del programa intercultural y, posteriormente, se integra la experiencia del modelo de investigación acción participante desarrollado a través de la formula asociativa mencionada, de naturaleza experimental, aplicadas en el estado Zulia, Venezuela. Esta fue concebido a modo de ensayo vivencial constructivo tutelado por el paradigma sociocrítico.

La investigación partió de un diagnóstico participativo, la discusión de los datos y de las informaciones obtenidas como resultado de estos procedimientos. Además, se incluyó la planificación de las actividades con las siguientes dinámicas: la devolución de la información a los participantes, la reflexión, la implementación y evaluación de las acciones; así como también se fomentó el reconocimiento a la diversidad como estrategia pedagógica enmarcada en la preservación del respeto y de los derechos de los actores. De igual forma, se consideró la actuación de los colectivos históricamente excluidos y discriminados, superando la visión victimista evidenciada tradicionalmente (Dietz y Mateo, 2011). Las actividades se efectuaron a través de secuencias educativas no formales, de carácter extraescolar, estableciendo vínculos con los procesos educativos formales de la EIB en las instituciones escolares involucradas.

El escenario de investigación fue el municipio Maracaibo, por ser un lugar de asidua migración de los *wayuu* procedentes de otras jurisdicciones fronterizas, ubicadas tanto en el espacio venezolano como en el colombiano, reconocidas como sus territorios ancestrales. Es muy común que familias *wayuu* se radiquen en la periferia marabina y en zonas céntricas adecuándose a cada contexto según sus posibilidades particulares e incorporando a sus descendientes a un sistema educacional ajeno a una praxis integracionista que aborde las necesidades medulares de acoplamiento al nuevo escenario.

En virtud de la búsqueda de alternativas para subsanar la situación planteada, se creó un proyecto piloto de convergente con acuerdos entre los directivos y docentes de las escuelas marabinas San Juan y Fuerza Indígena I, quienes participaron activamente en el diseño de esta experiencia, concatenándola con las actividades de estas instituciones. La investigación incluyó una población constituida por estudiantes de primaria, 47 de ellos procedentes del Barrio San Juan, 40 de Fuerza Indígena I y seis educadores de estas dos escuelas que alientan la adhesión de niños interesados en conformar este tipo de asociación formativa. El cuerpo docente estuvo conformado por dos coordinadoras de programas interculturales, tres maestros de aula y la directora de uno de los planteles.

Las técnicas de investigación aplicadas fueron, en primer lugar, la *observación* compartida, dirigida a lograr que los miembros del grupo hicieran aportes sobre lo observado. En segundo lugar, se aplicó la entrevista con la mediación de un diálogo semi estructurado dirigido a los niños y adolescentes pertenecientes a las comunidades mencionadas. De igual forma, se incluyeron técnicas participativas como: las matrices de doble entrada, al igual que los esquemas y diagramas que permitieron captar información de interés en cuanto a la conexión y reflexividad en torno al auto reconocimiento e identificación cultural con atención a los procesos formativos no formales.

Categorías fundamentales

En la perspectiva de Comboni (1996) se concibe a la Educación Intercultural Bilingüe como un modelo correspondiente a una sociedad plural, multilingüe que demanda una educación diversificada que al mismo tiempo esté acoplada |con la identidad individual, respetando siempre la diferencia de los variados grupos étnicos que integran la diversidad de un país y que, a la vez, representan su unidad comunitaria. Esta visión, con la que se alinea esta investigación, expresa que este proceso de formación intercultural integra los saberes propios de cada medio, o colectividad, con la tecnología y con los conocimientos predominantes de la ciencia y tecnología; permitiendo así una combinación crítica ganada para la sostenibilidad y la singularidad identitaria. Este tipo de educación intenta preservar el igualitarismo cultural, romper las asimetrías y erradicar la discriminación para así extender las relaciones equitativas entre los seres humanos. En este sentido, Comboni propone una cultura pedagógica innovadora y transformadora que trascienda del aula a la sociedad en general.

El segundo criterio fundante de este estudio se asienta en la validación de la Comunidad de Aprendizaje, entendida como un grupo de personas que fusiona sus intereses para la producción de saberes, generando una dinámica didáctica de manera mancomunada. Estos tipos de asociaciones están dirigidas a los planteles educacionales y su intención esencial es procurar la igualdad y evitar la exclusión social. En esta perspectiva se conjuga la participación de la comunidad y la familia para encaminar las acciones que permitan alcanzar una transformación social asertiva. (Flecha y Pulgvert, 2002).

Es válido destacar que este tipo de práctica socio cultural está caracterizada por el fomento de principios y valores que conlleven al respeto, la tolerancia, la igualdad, la armonía y la pacificación entre grupos humanos de diversa índole que se asocian para lograr intereses comunes. Esto fines van acompañados por la libertad de expresión y comunicación, además de favorecer el compromiso, el rendimiento, la motivación y la interacción.

La ‘integración’ reduccionista de la interculturalidad en Venezuela

¿Existe realmente una educación que asuma responsablemente la interculturalidad y el bilingüismo en Venezuela? Han transcurrido ciento ochenta y un años desde que Carlos Soublette dio el primer paso para la reducción y civilización de nuestros aborígenes. Con su decreto de 1840, como vicepresidente de la República, inició la historia de las medias tintas que ha perseguido hasta hoy a las etnias nativas. La ‘reducción’, bajo el pretexto de la integración cultural entre criollos e indígenas, trajo consigo la creación de concentraciones poblacionales urbanas destinadas a ‘educarlos’ para forzar su conversión religiosa y procurar su sometimiento al proceso de asimilación cultural. De manera que la reducción como práctica violenta de domesticación y asimilación de los integrantes de la cultura originaria nacional, fue la primera acción oficial instituida en la nación como profecía del devenir de las etnias autóctonas en el espacio de estos últimos tres siglos. Ni la interculturalidad, ni el bilingüismo han acompañado este extendido proceso signado por el acuse de sus protagonistas y dolientes como un etnocidio. No se ha preservado siquiera el patrimonio lingüístico que se muestra como emblema de la protección a las culturas minoritarias dentro del proceso educativo.

Es necesario recordar que el modelo educativo intercultural bilingüe se basa en la preservación de los principios y fundamentos de las distintas etnias indígenas en concordancia con el respeto mutuo en la convivencia con la cultura criolla. El aprendizaje preserva su etnicidad centrada en su lengua cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social. Esta base cultural se complementa con la enseñanza del castellano para vigorizar y ampliar la cultura propia. Del mismo modo, “admite con criterios razonables préstamos selectivos de otros conocimientos, y técnicas, propios de otras culturas con mediación de la interculturalidad y la preservación de la identidad propia” (UNICEF- MPPE, 2014, p.4).

Las primeras misiones ‘educativas’ que involucraron a los indígenas fueron las órdenes evangelistas capuchinas iniciadas en 1915, instrumentadas por la Ley de Misiones. Estas impusieron la lengua castellana a las etnias originarias, declaradas en civilidad conforme a la planificación asimilacionista de la cultura criolla, que no fue más que la comisión de un etnocidio. No fue sino hasta 1979 que el Estado venezolano se encargó de oficializar el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe -REIB-, para cometer el mismo error.

Durante el gobierno del presidente Luis Herrera Campins, en 1979, se creó el Decreto 283, de carácter experimental, aplicado en diez estados, cuyo norte era subsanar el error histórico de la Ley de Misiones, que cumplió una función meramente colonialista y asimilacionista. En esta fase de institucionalidad educativa, encomendaron a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -UPEL- la labor de formar maestros indígenas. Tras esta decisión se inició un proceso de capacitación docente bajo el argumento de beneficiar a las etnias aborígenes. Según Steen (1995) este régimen planteado fue alentado por la UNESCO, al igual que por grupos indigenistas, la Sociedad Venezolana de Antropología y la Iglesia Católica. Esta prueba inicial se cumplió en ciento cuarenta comunidades de nueve pueblos indígenas en los estados Amazonas, Apure, Anzoátegui, Sucre y Zulia. En tal sentido, se desarrolló como un

improvisado experimento pedagógico que fracasó antes de los tres años motivado a la carencia de estrategias coherentes con la educación indígena, la ausencia de docentes especializados, la improvisación programática, el irrespeto a la noosfera de las distintas etnias, el predominio de la homogeneización lingüística e imposición de la cultura dominante occidental. De manera que, en ese contexto, las prácticas asimilacionistas se acentuaron.

En 1984 se inició la masificación de la educación indígena en las escuelas en condiciones similares, sin el debido interés en la preservación étnica y prescindiendo del esfuerzo de consumar el resguardo lingüístico. Según Villalón (1994) el REIB se debilitó, no sólo por la pérdida de apoyo político, sino también debido a que no abogó por el resguardo de los idiomas[1] indígenas en la EIB. Tampoco se integró al sistema educativo formal; pues no fue más que una adición a una instancia ministerial denominada Dirección de Asuntos Indígenas -DAI-, sin fortaleza institucional debido al enfoque discriminador y racista de sus políticas educativas. Tal como lo asegura esta autora, el sistema educativo venezolano, desde esta misma perspectiva, rechazó la atribución de los indígenas como portadores de conocimientos, artes, ciencias y pedagogía propia (Villalón, 1994, p. 7). Hoy, luego de veintisiete años, la discriminación parece perpetuarse y nos alerta sobre la necesidad urgente de detener esta involución cultural.

Actualmente, tras la creación de un amplio marco legal con doble rango constitucional, la defensa de una real educación intercultural bilingüe continúa en un proceso límbico muy a pesar del impresionante blindaje jurídico consagrado no sólo en la Carta Magna, sino también en la Ley Orgánica de Educación instaurada en el año 2009, en la Ley de Idiomas Indígenas aprobada en el 2008, así como también en la Ley de los Pueblos y Comunidades Indígenas fundada en el 2005. Mientras tanto, las lenguas indígenas siguen condenadas al olvido y a su posible extinción, con insuficientes maestros y procesos -formales e informales- que permitan preservar su habla y enseñanza. El ordenamiento jurídico no basta para detener el exterminio cultural; es necesaria la planificación educativa, así como también la voluntad para detener este etnocidio para así encaminar a la EIB hacia una gestión que la desapegue del poder colonialista eurocéntrico -perpetuado por el paradigma civilizatorio moderno- y que la aleje de la hegemonía unipolar exacerbada. Los pueblos originarios requieren involucrarse de manera categórica y participativa en la toma de decisiones concernientes a los campos del saber originario; así como también en la preservación patrimonial, en su imbricación con la cultura citadina y en el atesoramiento de las prácticas ancestrales heredadas.

[1] La ley venezolana confiere el estatus de idiomas a las formas expresivas originarias, en razón de la dignificación y reconocimiento de sus manifestaciones fundamentales. En este sentido, distingue oficialmente a los siguientes en conjunción con el castellano: kapón (akawayo), amorúa, añu, aruako (lokono), ayamán, baniva (baniwa), baré (báre),barí, chaima, kubeo, kumanagoto, e´ñepá, jodi (jodü), jivi (jiwi), japreria,kari´ña, kurripako, kuiva, mako, makushi, ñengatú (jeral), pemón (kamarakoto, arekuna, taurepan), chase (piapoko), puinave, pumé, sáliva, sanemá, sapé,timote, uruak (arutani), wotjüja (piaroa), mopuoy (mapoyo), warekena, warao, wayuu, yanomami, yavarana (yawarana), ye´kuana (dhe´kuana) y yukpa. (Ley de Idiomas indígenas, 2008, p.2)

La Instrumentación legal actual de la Educación Intercultural Bilingüe

Los derechos fundamentales de las etnias originarias venezolanas están consagrados en la Constitución Nacional de Venezuela (1999) en los artículos 119 al 126. Los aspectos referentes a la cultura y la educación están presentes en el artículo 121 que ordena el cumplimiento del derecho a una programación formativa que cultive la interculturalidad, el bilingüismo y el respeto esencial a los derechos de las comunidades originarias:

> Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen *derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe*, *atendiendo a sus particularidades socioculturales*, *valores y tradiciones*.

En el escenario nacional se puede observar que a pesar de que el Estado ofrece, por intermediación de sus leyes y garantías para la sostenibilidad, una modalidad educativa respetuosa de la perspectiva idiográfica sociocultural de las comunidades autóctonas; en realidad no existen programas que atiendan a profundidad la formación pedagógica del talento humano indígena que se dedica a la enseñanza. Es necesario que se abarque con suficiencia su preparación en las áreas de investigación y docencia en congruencia con las particularidades lingüísticas de los pueblos originarios; así como también en los distintos aspectos vinculados a la preservación de su acervo cultural y sus manifestaciones. De igual modo, es pertinente considerar la praxis intersubjetiva entre la cultura originaria y la criolla desde una mirada mucho más armónica, equitativa y complementaria.

Otro instrumento favorable a la integración intercultural en el área educativa es la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas creada en 2005, durante la presidencia de Hugo Chávez. Este instrumento especifica, en su artículo 8, que los indígenas en las ciudades tienen derecho a recibir EIB. Asimismo, el artículo 74 declara que:

> El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores, tradiciones y necesidades. (LOPCI, 2005, p.17)

De la misma manera, el artículo 76, de la precitada ley, se asegura que este programa educativo bilingüe sería implementado a todos los niveles para los pueblos indígenas con miras a proteger la interculturalidad. Este régimen está fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad y en la enseñanza del castellano, los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la Nación venezolana y de la humanidad.

Un instrumento legal dedicado a garantizar las bondades de la educación para la protección de las etnias nativas está representado por la Ley Orgánica de Educación (2009). En esta se señala que la enseñanza intercultural transversaliza al sistema educativo con base en programas dedicados a los principios y fundamentación de las culturas originarias de los grupos indígenas apreciando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías, entre otros; así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la nación.

Las comunidades de aprendizaje como alternativa pedagógica

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el estado Zulia, desarrolló un diseño de procesos educativos extraescolares (educación no formal) dirigido a niños y adolescentes indígenas citadinos, con el fin de desplazar los tradicionales procesos reduccionistas y asimilacionistas a los que han sido sometidos los estudiantes aborígenes en el ámbito escolar. En estas actividades se aplicaron los fundamentos y conceptos de la EIB, a través de la creación de "comunidades de aprendizaje".

Esta experiencia innovadora llevó a cabo en Maracaibo en los espacios comunitarios de las escuelas San Juan y Fuerza Indígena I. En estas organizaciones participaron como facilitadores los docentes escolares conjuntamente con un grupo de estudiantes universitarios upelistas, quienes se unieron por conducto de las prácticas profesionales y del servicio comunitario del programa de educación intercultural crearon diversas estrategias de pedagógicas en las que prevaleció la forma de pensar y la sabiduría del pueblo *wayuu*, puestas en práctica en equilibrio con la praxis de diversos elementos de la cultura occidental. De manera que se partió de un diagnóstico interactivo, con el fin de estructurar un plan de acción diseñado en función de los intereses de los participantes adscritos a la programación establecida.

El diagnóstico participativo develó que: un 93% de los estudiantes integrantes de este plan de aprendizaje colectivo son indígenas wayuu, el 53 % de ellos son bilingües (dominan el *wayuunaiki* y el español) y el 47% de los participantes, solamente habla español, evidenciando que no cuentan con la riqueza de su lengua nativa en las ciudades. Los estudiantes tienen un comportamiento diferente al acostumbrado en los territorios ancestrales, en los que poseían una amplia extensión de tierra con sentido de propiedad espacial. Allí vivían en rancherías con sus familiares, sus pertenencias, sus cementerios para honrar a los fallecidos y sus intensas rutinas productivas, tanto en la creación de artesanías, como su desempeño en otras actividades ligadas a su cosmovisión. Al llegar a las ciudades todo cambió, se transfiguró su modo de vida al adaptarse al ritmo urbano, dejando de lado sus saberes ancestrales.

Dicho lo anterior, en la fase previa se estimó que la mayoría de los participantes de la investigación tenía escaso dominio de los aspectos organizativos y muy poco ejercicio en los juegos, las danzas y el maquillaje autóctonos; así como tampoco mostraron poseer una sólida conexión con sus tradiciones y costumbres. Igualmente, se detectó que poseen limitados conocimientos sobre los cuentos, mitos y ritos; así como tampoco

conocían sus *kanasü*, concerniente a la elaboración del sombrero y artesanías *wayuu*, entre otras habilidades tradicionales.

Las nuevas generaciones *wayuu*, en el contexto venezolano, le dan escasa importancia a los sueños *(Laapüt*) en su vida diaria, a pesar de que muchas de sus actividades están encuadradas en una narrativa premonitoria guiada por una interpretación onírica sujeta a un mundo desconocido y mágico. Los estudiantes indígenas se inclinaron, en un principio, por la realización de actividades propias de la cultura occidental y manifestaron vergüenza étnica.

Aplicación de una Pedagogía Intercultural

Las escuelas de Maracaibo que concentran alta población indígena, tienen la obligatoriedad de aplicar la EIB; no obstante, esta se realiza inapropiadamente producto del bajo número de horas dedicadas a la educación de los *wayuu* en su propia lengua y cultura. Los docentes educan mayormente mediante el reforzamiento de la castellanización con estrategias puntuales de actos culturales para trabajar las manifestaciones autóctonas en forma discontinua con una ínfima relación con la noosfera indígena.

Una vez cumplido el diagnóstico participativo, se informó a la comunidad sobre los problemas a abordar, se definió en forma consensuada la intervención comunitaria para procurar soluciones conjuntas mediante una acción pedagógica intercultural, cuyo propósito es lograr un nivel más eficiente de funcionamiento del programa intercultural. En atención a este diseño, se emplearon estrategias de atención individual, como el asesoramiento personal mediante visitas a los participantes conjuntamente con sus padres y representantes. Además, se focalizó la atención en las consultas, tanto telefónicas como personales, y en las demostraciones de métodos y comprobaciones de resultados; muy especialmente en el aprendizaje artesanal y en el uso de plantas de la etnomedicina *wayuu*.

En las dinámicas grupales se realizaron dramatizaciones con niños y adolescentes, quienes asumieron roles determinados para representar algún contenido al rol interventor del palabrero[2], la simulación del encierro de la señorita y variadas actividades que les permitieron vivenciar, desde el punto de vista lingüístico y escenográfico, sus expresiones culturales tradicionales, practicando simultáneamente la psicomotricidad fina y gruesa. Además, se trabajó con el diálogo, la lluvia de ideas, los recorridos por la comunidad, las reuniones, las los charlas, concursos, la elaboración de materiales escritos y orales. En estas prácticas emergieron los cuentos realizados de forma mancomunada.

Por otra parte, se llevaron a cabo estrategias de comunicación masiva basadas en las presentaciones de películas y la proyección de documentales. De igual modo, los miembros de las comunidades diseñadas participaron como actores, cumpliendo roles

[2] El palabrero o *pütchipü* es un hombre reconocido en la etnia wayuu como el interventor consensuado por la comunidad para solucionar los conflictos entre familias. Es importante su poder de oratoria para conciliar las diputas y procurar consejos para solucionarlas. El palabrero debe tener buen sentido del humor para evitar tensiones y desacuerdos.

importantes en la elaboración de vídeos con contenidos testimoniales que evidencian sus avances en el aprendizaje de la danza y el encierro *wayuu*.

Actividades fundamentales

Creación y organización de las comunidades de aprendizaje. Desde la perspectiva de la cultura mayoritaria e indígena, se eligieron los cargos directivos que permitieran a los participantes cumplir los roles de liderazgo y de dirección de la organización con la ayuda de los participantes. Se seleccionó la figura del "palabrero" para resolver problemas en la organización desde la perspectiva indígena. También se emplearon estrategias para consolidar el uso del idioma indígena (el wayuunaiki) y el español.

Los clanes *wayuu* (*e´irükuu*). El aprendizaje se centró en el conocimiento de los clanes y sus respectivos tótems, representados por animales a los que se les atribuye una función como protectores de acuerdo a su especie. Además, se les enseñó, el rol del dios (*Maleiwa*) y el pájaro *Utta* en la designación de los clanes y se les instruyó sobre la forma en que estos fueron grabados como glifos en la piedra de **aalasü**, donde se encuentran todos los tótems o símbolos de los clanes, Para esta rutina se aplicaron diferentes estrategias.

El rol mediador del palabrero. Las nuevas generaciones de indígenas experimentaron el cumplimiento de roles sobre la figura del *pütchipü'üi* (palabrero) en su cultura. Hicieron representaciones sobre las actitudes a asumir ante distintos conflictos; especialmente en aquellos que que involucran accidentes. Se les brindó información sobre cómo realizar las actividades de negociación por medio de dramatizaciones de las discusiones, las mediaciones, los acuerdos, los pagos por indemnizaciones y el rol determinante de la mujer que define el cierre del pacto final.

La influencia de los sueños en la cultura *wayuu*. Existe la creencia de que se puede establecer una comunicación continua con los parientes fallecidos, quienes contactan a los miembros de esta comunidad indígena para informarles sobre posibles hechos que han de suceder a su familia, a los amigos o a la comunidad. Los jóvenes conocieron la importancia de los hechos oníricos en su linaje, se interesaron en la comprensión de sus significados y en la interpretación del rol de los espíritus en sus vidas. También se aproximaron a la asimilación de las actividades espirituales con la intervención de un vidente (*O´uulaki*) a quien consideran capacitado para desviar o alejar a los espíritus. A los sueños negativos se les advierte como una forma de contactarse con *Yolüja* o con los espíritus malos.

Según la mitología *wayuu* los sueños también están al servicio de la transmisión de conocimientos sobre las actividades típicas que definen sus vidas. Este aspecto actualmente forma parte de sus costumbres y tradiciones figuradas en el *kanasü* y en los tejidos artesanales. Los estudiantes consultaron con sus parientes sobre las artes y artesanías que les son transmitidas por vía de los sueños. Sobre el tejido, por ejemplo, algunos de ellos recordaron que sus abuelas les manifestaron que el *kanasü* usado en sus tejidos les fue revelado en sueños. En esta investigación se observó que la mayoría de los miembros de las familias de los participantes mantienen vigente esta práctica

ancestral premonitoria de los sueños y la realización de rituales para prevenir los ataques oníricos. Estas acciones: de protección contra el mal incluyen: vestirse de rojo, hacer una comida específica, bañarse con plantas protectoras o encerrar a la persona por varios días para lograr la protección.

Proyecto de Animación Sociocultural. Los proyectos de animación sociocultural les ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de hacer actividades recreativas y educativas, empleando dinámicas grupales e individuales que ayudaron al fortalecimiento de sus conocimientos, de actitudes y habilidades para mejorar la conducta y de las acciones, en su hogar y en su comunidad, para mejorar las relaciones entre los participantes y sus familiares que se sientan atraídos por el trabajo proyectado comunitariamente.

Taller de costura de trajes femeninos y masculinos wayuu. Las actividades igualmente se encaminaron a fomentar el amor por el bordado, pues se ha ido extinguiendo el interés en esa actividad en sus hogares. En este punto se subrayó la importancia de recuperar las destrezas legadas por sus ancestros que bordaban mano. Tanto a los infantes como a los adolescentes, se les enseñó a cortar la manta y coserla manualmente como sus antepasados. Paralelamente, se les instruyó para usar la máquina de coser y para realizar bordados a mano a fin de diseñar sus mantas y los shein, que son los trajes femeninos y masculinos propios de su cultura. La actividad del bordado la asumieron tanto las niñas como los varones.

Formación de los niños y adolescentes sobre la yonna: la danza *wayuu*. La enseñanza se centró en conocer los roles de los hombres y las mujeres durante la danza. De manera que también se aclaró a las niñas, que asumían erróneamente el toque de tambor (*kasha*) en las actividades, que este tipo de ejecución instrumental es estrictamente de competencia masculina. Otros de los saberes transmitidos, sobre costumbres ancestrales, fue lo relacionado con la danza. En este caso se subrayó que solo se les permite a los varones el uso del *karatse* o penacho que se colocan en la cabeza durante las ceremonias. Generalmente danzan una mujer o varias con un solo hombre hasta cansarse ella o derribarlo a él. Estas son las dos únicas razones para abandonar la pista y ceder el turno a una nueva pareja. Entre las variantes de baile que se les han enseñado a las niñas se encuentran el paso de la tortolita (***Wawachikuaya*)**, el de la mosca (***Jayumulerkuaya*)**, el de perdiz (*Petkuaya*), el de la hormiga (*jeyukuaya*) y otras modalidades empleadas con el propósito de conectarlos con otros aprendizajes relacionados con la naturaleza y la conservación ambiental.

El dios de los indígenas *wayuu*. El rol del dios *Maleiwa* fue estudiado y analizado por los participantes cotejándolo con las creencias cristianas que practican los *wayuu* en la actualidad.

Actividades artesanales

Aprendizaje de los *kanasü*. Los niños evidenciaron que están acostumbrados a ver las figuras o dibujos *wayuu* (*kanasü*) en la vestimenta y atavíos propios de su etnia, sin tener conciencia de su significado. Con la experiencia compartida aprendieron a distinguirlos en atención a la tradición correspondiente.

Elaboración de bellotas y flores de hilo para la confección de accesorios *wayuu*

El sombrero *wayuu*. Vivieron la experiencia de la creación de sombreros con la paja de *isii* o *mawisa* que crece en la serranía de la Makuira en la Alta Guajira. Aprendieron el tejido de los sombreros mediante la técnica de 'sarga' o diagonal, permitiendo infinidad de texturas, en las que se logran dibujos y formas de relieve diferentes. Es importante señalar que con la declaración de la Makuira como parque natural, que está bajo protección ambiental, impidiendo la extracción de la materia prima para hacer sombreros, los *wayuu* ahora se trasladan hasta la serranía del Perijá en Venezuela en busca de la materia prima no controlada (Gutiérrez, 2011).

Elaboración de cuentos tridimensionales Bilingües *wayuu*. Para hacer más atractiva la lectura del español y el *wayuunaiki* se sumaron a una elaboración dirigida de libros tridimensionales, con la participación de los niños y adolescentes indígenas. En esta experiencia se utilizó material reciclado teniendo como referencia el legado ancestral de cuentos, ritos, mitos y relatos. Igualmente, se incluyó el ensamblaje de cuentos y narraciones en español.

Actividades Juegos, Deportes y Recreación. En la programación de actividades infantiles también se incorporaron juegos y deportes de su cultura autóctona *y* de la cultura occidental. En el aprendizaje artesanal elaboraron la *wayuunkera* (muñeca de barro) y exploraron el universo lúdico originario que los aglutinó en torno a la lucha libre (*atchinjirawa*), el lanzamiento de flechas (*Achiipajawa*) y el juego del trompo (*ochochojowa*). De la misma forma, practicaron juegos occidentales como el fútbol y el *kikimbol* y realizaron recursos didácticos con material de desecho.

Maquillaje wayuu. Achepaa. Los facilitadores se concentraron en enseñar, a los integrantes del colectivo, la diversidad del maquillaje empleado durante las diferentes etapas de la vida de los hombres y mujeres pertenecientes a su cultura. Este recurso autóctono intenta imitar la belleza de la naturaleza y cumple funciones simbólicas, decorativas y de protección dérmica. Este se basa en el uso de productos de origen vegetal, animal (cebo de ovejo), mineral y de algunos otros elementos. Es parte de sus costumbres la aplicación de productos naturales para protegerse de los rayos solares. Con sus preparaciones y afeites hacen un sinfín de representaciones de la naturaleza, como el caparazón del morrocoy (m*olokoono 'utayaa)*, las alas de la mariposa (*julirü)*, la figura de los cachos de venado *(iramaitaya), los* pasos del caballo (*amakualiyaa)*, las figuras de espiral o (*ashokonojuushi)* que significan el recorrido y la continuidad vivencial. Se hizo énfasis en que la cosmética de este pueblo indígena tiene un vínculo estrecho con el ceremonial propio de sus ritos de pasaje como, por ejemplo, la salida del encierro de una *majayut* (señorita); así como también en el uso durante los bailes y en la interpretación de un sueño o *lapuü*.

Participación en la elaboración de documentales. Los niños se incorporaron a la producción de un documental sobre la *yonna*: *sukua wayuu*, pasos de baile y "el encierro de la señorita". Mostraron avances en el aprendizaje desde la perspectiva cultural y el progreso en los saberes obtenidos en la aplicación de la educación no formal. Los documentales se han transmitido por el canal científico del Estado venezolano a través de la serie *wayuuwa*, realizada por la cooperativa Bolívar Producciones.

Conclusiones

La transformación de los procesos de educación no formal de los indígenas *wayuu*, asentados en zonas urbanas, se manifestó abiertamente en esta experiencia colectiva coordinada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Este ensayo prototípico, propuesto desde la investigación acción participante, permitió validar la vigencia de la sabiduría ancestral como foco de interés intelectual y pragmático de niños y adolescentes indígenas. Esto fue posible gracias al modelo comunitario planteado que evidenció la puesta en equilibrio de sus raíces étnicas dentro de un entorno que les permite alternar equilibradamente sus prácticas socioculturales.

La experiencia incidió favorablemente en la praxis educativa, en forma positiva, tomando en cuenta los elementos que soportan jurídicamente a la EIB, que han sido difíciles de operacionalizar, coordinar y materializar desde las escuelas. Las debilidades de la política intercultural, detectadas en las Escuela Básica San Juan y Fuerza Indígena I, se intentan superar por intermedio de los procesos educativos no formales o extraescolares integrados a esta dinámica de integración que bien pueden entenderse como un referente alternativas que permite viabilizar las insuficiencias evidenciadas en la aplicación de instrumentación jurídica venezolana. En esta convivencia investigativa las actividades lingüísticas se ejercitaron en forma equilibrada, intentando superar las debilidades que mostraron los estudiantes en el manejo del bilingüismo. Se procuró intensificar el uso de la lengua materna, el wayuunaiki, admitiendo la expresión de las variantes idiomáticas manejadas por cada uno de ellos según su lugar de procedencia. Se trabajó el español, ajustado a conversaciones y relatos comprensibles para los infantes, quienes recibieron información sobre las mutaciones esenciales que ocurren a nivel global, facilitando así su incorporación y adaptación a los cambios planetarios de la época actual. Los alumnos participantes adquirieron habilidades y saberes que permitieron mejorar sus capacidades para valorar su cultura y no dejarla extinguir, a la vez que se apropiaron de saberes no indígenas que les permiten ejercer su ciudadanía con una justa avenencia con sus pares criollos.

En esta experiencia investigativa las actividades lingüísticas se ejercitaron de manera equilibrada, intentando superar las debilidades que mostraron los estudiantes en el manejo del bilingüismo. Se procuró intensificar el uso de la lengua materna, el wayuunaiki, admitiendo la expresión de las variantes idiomáticas manejadas por cada uno de ellos según su lugar de procedencia. Se trabajó el español, ajustado a conversaciones y relatos comprensibles para los niños, quienes recibieron información

sobre las mutaciones esenciales que ocurren a nivel global, facilitando así su incorporación y adaptación a los cambios planetarios de la época actual. Los alumnos participantes adquirieron habilidades y saberes que permitieron mejorar sus capacidades para valorar su cultura y no dejarla extinguir, a la vez que se apropiaron de saberes no indígenas que les permiten ejercer su ciudadanía con una justa avenencia.

El progreso de proyectos de vida éticos-productivos de carácter endógeno, fundamentados en la revitalización cultural y lingüística indígena logró aglutinar un amplio bagaje de saberes ancestrales representados en la danza, en el uso significativo del maquillaje, en el ceremonial del segundo velorio y en la gastronomía. Este legado patrimonial étnico también fue interpretado en los métodos de producción de la artesanía, en las artes, en las formas de organización y en la reconstrucción de procesos mediacionistas que son propios del palabrero, cuyo papel es el de abogar por la solución de problemas. De manera similar se exhortó a los aprendices comunitaristas a explorar otras tradiciones y costumbres, atribuibles a su modo de vida, practicadas en forma equilibrada en paralelismo con proyectos de la cultura occidental en un clima de respeto y tolerancia mutua.

Con esta experiencia, desplegada en las escuelas urbanas, se han logrado grandes avances para la supresión de la vergüenza étnica de los niños y adolescentes, quedando manifiesta la importancia de la promoción de la investigación, la reflexión y la crítica constructiva en beneficio de los pueblos originarios. Asimismo, se ratificó que son los niños los más ganados a involucrarse y conocer todo lo correspondiente a su acervo cultural, con el acompañamiento de sus padres y familiares. De modo que las transformaciones procuradas por intermedio de este tipo de concepción del aprendizaje, viabilizan la recuperación de una gran confianza en la escuela e instituciones e igualmente incrementan la inclusión parental en los distintos procesos mencionados.

La evaluación de los resultados de la investigación acción participativa se realizó en forma consensuada, a través de prácticas interpretativas y analíticas comprendidas desde la integración de procedimientos formales y no formales, con el protagonismo de los estudiantes wayuu del nivel primario, quienes se comprometieron con las actividades que los enraízan con el patrimonio ancestral y con sus dinámicas socioculturales en su tempo espacialidad actual.

Los docentes de las escuelas hicieron un trabajo colaborativo invaluable en compañía de los profesores de la UPEL, conjuntamente con los estudiantes de las prácticas profesionales de servicio comunitario, acompañados de los representantes de las colectividades aledañas e integrantes de este proyecto colectivo que mostró sus avances desde la perspectiva lingüística y cultural. En tal sentido contribuyeron a generar una alternativa pedagógica que consolidó un buen rendimiento en cuanto a la gestión de saberes, el fortalecimiento identitario, la amplitud en las consideraciones del ordenamiento ciudadano, el respeto mutuo, la armonía, la solidificación de la autoestima, la prevalencia axiológica con proyectos ético productivos y la preservación del complejo de tradiciones, hábitos y costumbres para la visibilización y dignificación de los grupos originarios venezolanos. Esta experiencia reivindica las amplias

posibilidades que ofrece el modelo comunitarista para despuntar la segregación actual y vencer los obstáculos colonialistas con esta alternativa que se puede profundizar y ampliar paulatinamente.

Referencias bibliográficas

Comboni-Salinas S. (1996). *La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI*. Nueva Sociedad.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453. Marzo 3, 2000.

Decreto 283 (1979). Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela (20 de septiembre de 1979). Gaceta Oficial de la República de Venezuela.

Dietz G. y Mateos Cortés S. (2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública.

Flecha, R. y Pulgvert L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje https: //www.ugr.es/~ fjjrios/pce/media/4-4-c-FlechaPuigvertComunidades%20de%20aprendizaje.pdf.

Ley de Misiones (1915). Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela N° 12.562.

Ley Orgánica de Comunidades y Pueblos Indígenas (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38.344. Diciembre 27, 2005.

Ley de Idiomas Indígenas (2008). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38981 Julio 28, 2008.Ley Orgánica Educación. (2009). Gaceta Oficial extraordinaria N° 5.929 de fecha 15 de agosto de 2009.

Steen Larsen, E. (1995). La educación en algunas comunidades indígenas de Venezuela, Revista de Pedagogía Vol. XVI (41). Escuela de Educación UCV. Caracas.

UNICEF-MPPI. (2014) *Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I)*. https://www. unicef.org/venezuela/media716/file/ /Orientaciones% 20metodol%C3B3gicas%20para%20los%20proyectos%20educativos%20por%20pueblos%20ind%C3%AD genas%20(P.E.P.I).pdf.

Villalón, M. E. (1994). *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población.

Biodata

Josefa Guerra Velásquez: Doctorante en Educación UPEL, Maracay. Magister en Cultura Popular, Universidad de Carabobo. Licenciada en Comunicación Social, Mención Periodismo, Universidad del Zulia. Docente, Instituto Pedagógico "Rafael Escobar Lara", Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay estado Aragua, Venezuela, Departamento Componente Docente, Área Sociofilosófica. Desarrollo académico en Unidades Curriculares: Sociedad y Educación y Pedagogía. Docente, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.